

不登校感情を改善する一方法の検討

ー不登校生の自己表現の特徴からー

A Study on Means to Improve the Attendance Feelings :
From the Characteristics of Non-attending Junior-high-school Students' Expression

中邨 智実
NAKAMURA Satomi
(紀の川市適応指導教室)

竹田真理子
TAKEDA Mariko
(和歌山大学教育学部)

本研究の目的は、自己表現の観点から、不登校生の不登校感情を改善するための一方法を検討することであった。研究Ⅰでは、不登校生は登校生に比べ、アサーションと自尊感情が有意に低く、受け身的表現が高い傾向にあることが示された。しかし、自己表現と不登校感情との関連、および自尊感情との関連は明確にならず、アサーション力を高めても必ずしも不登校感情が改善されるとは言えない、あるいは自尊感情の向上に結び付かないという結果になった。研究Ⅱでは、不登校生にアサーショントレーニングを実施し、自己表現、自己評価、適応感、不登校感情への効果を検討した。結果は、それらのいずれにおいても有意な変化を見出せず、トレーニングによる効果を検出することはできなかった。しかしながら、トレーニング後の振り返りや感想では、トレーニングに対し積極的に取り組んでいたことが認められ、彼らが知識としてアサーションを獲得したことが推察された。

キーワード：自己表現・アサーション・自己評価・不登校感情・アサーショントレーニング

1. はじめに

不登校の要因は多様で複合的であり、それらが互いに絡まりあって不登校という問題が生じていると言える。したがって、不登校を解決する方法を安易に述べることはできないが、不登校要因と考えられるもののうち、疾患以外で、特に本人側にあると思われるものに注目し、そこから問題の打開を図ろうとすることは、決して不可能なことではないと考える。

渡部・稲川（2002）は、いじめや不登校の一原因に、「不適切な自己表現による対人関係のつまづき」を挙げ、「他者から不当な要求をされたときに自分の意見が言えずにいたり、あるいは相手の気持ちを考えずに自分の意見を押し付け、仲間から受け入れられないことなどは十分考えられる」と述べている。さらに、谷井・沢崎（2002）は、適応指導教室における不登校児童生徒の回復過程の研究を行い、自分の考えをみんなに伝えるなどの活動面の改善が図れた場合に学校復帰という成果を達成しやすいことを報告し、適切な自己表現が学校復帰の促進要因となり得ることを示唆している。

そこで、本研究では、登校生と不登校生の自己表現の違いに着目し、不登校生は登校生に比べ、学校において自分の思いをうまく伝えられないため対等な人間関係を築くことができないのではないかと、だから、孤独になったり疎外感を抱いたりして不登校感情を増しているのではないかと考え、それを不登校の本人要因

の一つと捉えることにした。

研究Ⅰでは、まず登校生と不登校生の自己表現の違いを明らかにし、Figure 1に示すように、不登校生の自己表現の不適切さという特徴から、アサーティブに自己表現できるようになれば、不登校感情を低下させられる、あるいは、自己に対する評価が向上することを通して、不登校感情を低下させられるのではないかとすることを検討する。粕谷・川村（2004）は、不登校生を学校に適応させるためにはソーシャルスキルと自尊感情に対する援助が必要であると述べ、朝重・小椋（2001）も、彼らがクラスや学校に適応していくためには、「自己否定感を取り除き、自信を与えることが重要である」と論じている。さらに、松山ら（1981）でも自尊心が学校への適応や対人関係に望ましい影響を与えるということを示している。一方、園田ら（2002）では、アサーティブに自己表現しようと心がけることで自尊感情が育てられると述べているのである。

以上のことから、不登校と自尊感情、あるいは適切な自己表現力と自尊感情が関係するものと考え、自己評価の向上という点からも検討する。

研究Ⅱでは、実際に不登校生に対しアサーショントレーニングを実施し、Figure 2に示すようにトレーニングにより自己表現力が向上し、不登校感情が減少するか、あるいは、自己評価、適応感についてはどうかについて調べる。

したがって、本研究の目的は、不適切な自己表現を

改善することにより不登校感情を低下させることができないかを検討し、不登校感情改善の一方法を得ることである。

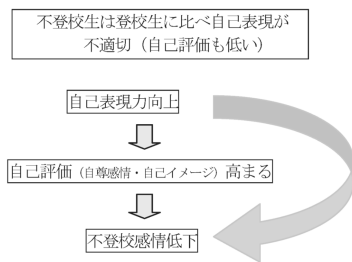


Figure 1

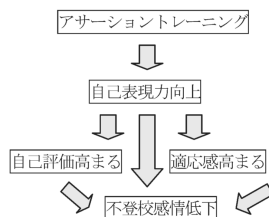


Figure 2

2. 研究 I

2. 1. 目的

すでに述べたように、研究 I では、まず登校生と不登校生の自己表現の違いを明らかにし、それらと不登校感情との関連を見出す。そして、自己表現がうまくできないと、自己評価も下がると考えられることから、登校生と不登校生の自己評価の違いも検討し、自己表現力を高めれば自己評価が上がり、そこから不登校感情の軽減も図れるのではないかと考え、この点においても検討することにする。これは、人に何かを依頼する時や、他者と意見の相違が生じた時などに、自分の素直な気持ちを表現できないと、何も言えなかったり、相手の言いなりになってしまったりするため自己評価が下がる、また、そのようなことから人との関係を避けてしまい、不登校感情を増しているのではないかと考えられることからである。黒木 (2005) は、「問題や葛藤の対処の仕方がわからないと自己否定的な気持ちになり、学校へ行けなくなってしまう子どもたちがいる」ことを示している。

このようなことから、本研究では、登校生と不登校生の自己表現および自己評価の相違と、不登校感情を結び付け、不登校感情改善の一方法を得ることを目的にする。

2. 2. 方法

被調査者：公立中学の1年生140名と適応指導教室に通う不登校中学生および公立中学校の別室に通う中学生31名

調査時期：2008年12月

質問紙：A 自己表現については、アサーション・チェックリスト (ロバート・E・アルベルティ/マイケ

ル・L・エモーズ, 1994日本語版) 30項目を一部改訂したものを用いた。アサーション、攻撃的自己表現、受け身的自己表現の各10項目から成る。

B 自己評価については、児童用コンピテンス(桜井, 1992)の社会領域と自己価値、各10項目から成る20項目の自尊感情と、IMQ (梅本ら, 1974)の中の自己像4項目の自己イメージを用いた。

C 不登校感情については、登校生用として「今までに学校に行きたくないと思ったことがありますか」の質問に対し、「よくある」から「ない」の4件法を用い、不登校生用としては「今までに学校に行きたいと思ったことがありますか」の質問に対し、「全然思わない」から「いつも思っている」の7件法を用いた。登校生と不登校生で質問内容が違うのは、不登校生では学校に行きたくないと思ったことがあるのが当然であると考えたからであり、不登校生の方が7件法になっているのは、彼らの登校に対する感情は、登校生に比べ複雑で微妙な変化があるのではないかと考えたからであって、少しの違いをも明らかにしたいと思ったからである。

手続き：公立中学に通っている生徒 (140名) については、教諭に依頼し、ホームルームの時間にクラスごとに質問紙への回答を求めた。また中学校の別室に通う生徒 (18名) についても、教諭に依頼し、別室で質問紙への回答を求めた。適応指導教室に通っている生徒 (13名) については、筆者がその教室で質問紙への回答を求めた。回答は全て無記名で行われた。

2. 3. 結果

中学校に通っている生徒を登校群、別室登校の生徒および適応指導教室の生徒を不登校群として以下のような結果が得られた。

登校群・不登校群の自己表現と自己評価の違いを見るために、下位尺度得点の平均値と標準偏差を求めt検定を行った。結果は、Table 1とTable 2に示された通り、不登校群は、登校群に比べアサーションが有意に低く ($t=2.144, p<.05$)、受け身的自己表現が高い傾向にあり ($t=-1.947, p<.10$)、自尊感情についても低いことが示された (社会領域: $t=3.379, p<.001$ 自己価値: $t=1.935, p<.10$)。これらのことから、不登校生は、やはり自己表現がうまくできておらず、自己に対する評価においても、自尊感情について低いことが示唆された。自己イメージについては、2群を比べる以前に、不登校群に無回答者 (60%) が多く ($\chi^2=17.88, p<.01$) 有効回答で比較してみても差は検出されなかった。

Table 1 自己表現の下位尺度得点の平均と標準偏差

	登校群	不登校群	t 値
アサーション	n=126 32.2(7.37)	n=28 28.8(7.73)	2.14*
攻 撃	n=129 21.9(5.17)	n=27 22.6(7.36)	-0.61
受 け 身	n=128 27.9(6.85)	n=30 30.6(6.72)	-1.95

() は標準偏差

* $p<0.5$

Table 2 自尊感情の下位尺度得点の平均と標準偏差

	登校群 n=106	不登校群 n=22	t 値
社会領域	27.3(5.12)	23.1(6.00)	3.38***
自己価値	22.5(5.58)	20.0(6.04)	1.94
()は標準偏差	***p<.001		

次に、不登校生の不適切な自己表現を改善することで不登校感情を低下させられるのかということと、自己表現の改善から自己評価が向上し、その結果不登校感情を低下させられるのかということを検討した。

まず登校群、不登校群それぞれについて、自己表現と不登校感情の相関を調べた。結果は、Table3-1、3-2で示されるように、登校群で、受け身的自己表現と不登校感情の間に正の相関が見られた。このことから、登校していても受け身的な表現をする者は、不登校感情が高いことが明らかになった。一方、不登校群では自己表現と不登校感情との間に相関が見出されず、自己表現力と不登校感情は関係がないということになった。したがって、登校している生徒については、自己表現力の向上が不登校感情低下に結び付く可能性があると言えるが、不登校の生徒については、自己表現力を向上させても不登校感情を低下させることができないかもしれないことが示された。

Table3-1 自己表現と不登校感情との相関(登校群) n=106

	自己表現			不登校感情
	アサーション	攻撃	受け身	
アサーション	1	.364**	-.068	-.182
自己表現 攻撃		1	.186	-.011
受け身			1	.273**
不登校感情				1

***p<.01(両側)

Table3-2 自己表現と不登校感情との相関(不登校群) n=22

	自己表現			不登校感情
	アサーション	攻撃	受け身	
アサーション	1	.178	-.304	-.119
自己表現 攻撃		1	-.045	.147
受け身			1	.143
不登校感情				1

その次に、登校群、不登校群の自己表現と自尊感情との相関を調べた (Table4-1、4-2)。自己イメージについては、登校群、不登校群をそれぞれイメージ肯定群とイメージ非肯定群に分け、その2群で自己表現に違いがあるのかを調べた。各群のアサーション得点の平均値と標準偏差を求めt検定を行った (Table5-1、5-2)。

登校群では、アサーションと自尊感情の間に正の相関が、受け身的自己表現と自尊感情の間に負の相関が認められた (Table4-1)。このことから、登校生でアサーティブに自己表現できる者は、自尊感情が高く、受け身的な自己表現をする者は、自尊感情が低いことが明らかになった。不登校群では、受け身的な自己表

Table4-1 自己表現と自尊感情との相関(登校群) n=106

	自己表現			自尊感情	
	アサーション	攻撃	受け身	社会領域	自己価値
アサーション	1	.364**	-.068	.406**	.408**
自己表現 攻撃		1	.186	.104	.322**
受け身			1	-.311**	-.341**
自尊感情 社会領域				1	.643**
自己価値					1

**p<.01(両側)

Table4-2 自己表現と自尊感情との相関(不登校群) n=22

	自己表現			自尊感情	
	アサーション	攻撃	受け身	社会領域	自己価値
アサーション	1	.255	-.317	.316	.139
自己表現 攻撃		1	-.075	-.247	.131
受け身			1	-.500*	-.621**
自尊感情 社会領域				1	.623**
自己価値					1

**p<.01 *p<.05(両側)

Table5-1 自己肯定群・非自己肯定群のアサーション得点の平均と標準偏差(登校群)

	自己肯定群 n=38	非自己肯定群 n=27	t 値
アサーション	35.0(6.00)	31.6(7.75)	1.88

()は標準偏差

Table5-2 自己肯定群・非自己肯定群のアサーション得点の平均と標準偏差(不登校群)

	自己肯定群 n=4	非自己肯定群 n=5	t 値
アサーション	33.8(8.54)	28.0(10.84)	0.86

()は標準偏差

現と自尊感情の間に負の相関が認められたが、アサーションと自尊感情との間に相関は見出されなかった (Table4-2)。よって、登校生は自己表現力を向上させることで自己に対する評価が上がり、不登校感情の緩和に効果があることが示唆されたが、不登校生については、アサーティブに自己表現できるようになっても自尊感情が上がるというわけではなく、自己評価の向上を通じて、不登校感情を低下させられるということにはならなかった。

自己イメージでは、Table5-1で示された通り、登校群では、イメージが肯定的な者の方がそうでない者よりアサーティブである傾向が見られた (t=1.88, p<.10)。不登校群は、分析対象者が9名ということもあり、2群に有意な差は認められず (Table5-2)、不登校生はアサーションによって自己イメージが向上するとは断言できなかった。

したがって、自己イメージについても、登校生では自己表現の改善から向上が促進される可能性があると言えるが、不登校生では今回の調査において、その可能性を見出すことはできず、そのことによる不登校感情の低下を導き出すことができなかった。

2. 4. 考察

本研究の結果から、不登校生の自己表現力の不適切なことが明らかになった。不登校生は、登校生に比べ、

アサーティブに表現できず受け身的に表現している傾向にあることが認められた。これらの結果は、研究前の予想とほぼ一致するものであったが、攻撃的な表現に関しては、登校生と不登校生に差は見られなかった。これは、柴橋（1998）が述べるように、中学生という時期が発展途上期であるため、率直に自己を表現しようとする時、登校生、不登校生を問わず、しばしば攻撃的になることがあるためだと考えられる。

次に、自尊感情に関しても、不登校生は登校生に比べ低いことが明らかになった。このような結果は、多くの先行研究で示されている通りである。しかし今回の調査では、特に彼らは他者の自分に対する受け入れに自信がないことが明らかになり、それゆえに彼らは学校において孤独を感じたり疎外感を抱いたりし、不登校感情を増しているものと考えられた。

自己イメージについては、登校生と不登校生の間に差は認められなかった。特に、不登校生に無回答が目立ち、2群を比べるに至らなかった。不登校生の無回答率の高さからは、彼らの自己防衛的な態度や臆病な様子が伺えた。

本研究ではさらに、登校生の不登校感情と自己表現、あるいは自己表現と自尊感情の間に関係が見出され、自己表現力をつけたり自尊感情を高めたりすることなどで不登校を予防するという一つの指針が得られたものと思われる。

しかし、不登校生では、不登校感情と自己表現の間に、また自己表現と自尊感情の間に明らかな関係が見出せず、低い表現力や自尊感情を改善したところで不登校感情が緩和されるかどうかは不明で、緩和されないことも考えられるという結果になった。

しかしながら、粕谷・河村（2004）は、ソーシャルスキルと自尊感情が、不登校生の現在通っている学校への適応と深く関わることを突き止めており、このことから考えると、不登校生の自己表現力や自尊感情を改善することで、不登校感情は軽減されないかもしれないが、現在の適応には良い影響が及ぼされる可能性があると言える。したがって、今後は、自己表現力や自尊感情を高め、現在の適応が改善された時、それをどう原籍の学校への適応につなげていくのかということを考えていかなければならないと思われる。

本研究の予想では、アサーションが低い不登校生は、自尊感情とともに自己イメージも低く、したがって、アサーションを用いられるようにすることでそれらを向上させることができ、不登校感情が減少すると考えていた。しかし、そうとは言えない結果になってしまい、不登校改善に向けての指針を得るところまで至らなかった。今後、不登校についての研究を進めるにあたり、今回の研究における調査対象者を増やし、自己表現を測る方法や自己イメージの評価・分析法についても適当であったかどうかを検討し、再度研究し直すことが必要であろう。また、自己表現力が不登校と真に関係するものかどうかということも検討し直さなければならぬと考える。

3. 研究Ⅱ

3. 1. 目的

研究Ⅰでは、不登校生は登校生に比べ、適切に自己を表現する力が劣っているということが明らかになり、また自尊感情が低いことも確認された。

しかし、適切な自己表現力や自尊感情は人との関係を築き維持する上で大変重要なものであり、それらが共に低いということは、それだけ対人関係に問題を抱えやすいということになる。

これらのことから、不登校生は、学校において友達を作ることができなかつたり、作れたとしてもその関係を維持できなかつたりし、学校での居心地がどんどん悪くなって不登校に陥るのではないかとということが考えられる。

そこで、不登校生に自己表現力と自尊感情を向上させられるような介入を行えば、対人関係が改善され、ひいては不登校感情の低下が促進できるのではないかと考えた。

ところで、「適切な自己表現」とは、平木（1993）の示すアサーションという概念で置き換えることができ、相手の言い分に合わせるような受け身的な表現や、自分の言い分を優先させるような攻撃的な表現ではなく、自分の思いを正直に率直に表現し、相手にも同じように発言することを奨励しようとする態度をもった表現と行うことができる。

そして、アサーションはソーシャルスキルの一つであり（渡部・稲川，2002）、スキルは学習可能なものである（柴橋，1998）ため、適切な自己表現もまた、学習でき、新たに習得できると言えるのである。

さらに園田ら（2002）は、アサーションと自尊感情の循環的關係を示し、アサーティブになることで自尊感情が育てられることを論じている。

以上のことから、アサーショントレーニングを行うことで適切な自己表現力を身に付けることができ、そうすれば、自尊感情の向上促進ができると予測する。

これまで、アサーショントレーニングの対象というと、登校している児童や生徒が多く、したがって、トレーニングは対人関係の開発的・予防的な教育となされてきた。しかし、対人関係が未熟で、自分に自信がなく、不登校という問題がすでに発症している不登校生にこそアサーショントレーニングを行う必要があると考えられる。彼らは、登校している児童や生徒のように、日々の生活のなかで、好ましい対人関係が築けるモデルとなるようなクラスメートや同年代の者に接する機会が少なく、そこからアサーションや人との接し方を学ぶというチャンスも少ないのである。

したがって、研究Ⅱでは、適切に自己を表現する力：アサーションと、自尊感情を向上させることにより不登校感情を緩和することを目的に、不登校の中学生にアサーショントレーニングを実施する。そしてアサーションと自尊感情が向上されるかどうかを検討すると共に、それらの向上により、よい影響が及ぼされると考えられる自己評価や適応感、不登校感についてもト

レーニングによる効果を検討する。また、客観的にその効果の有無を判断することも必要であると考え、日常的に彼らに接している適応指導教室の指導員らの評価も他者評定として取り入れることにする。

3. 2. 方法

被調査者：公立の適応指導教室A、Bに通っている不登校の中学生11名。このうちA適応指導教室の5名(男子2名、女子3名)を訓練群としてアサーショントレーニングを行い、B適応指導教室の6名(男子5名、女子1名)を統制群とした。

質問紙：自己評定

A 自己表現については、研究Iと同じもの

B 自己評価については、研究Iと同じもの

C 不登校感情については、研究Iの不登校生用と同じもの

D 適応感については、学校への適応感尺度(大久保, 2005) 30項目の各項目の文頭に「教室では」ということばを付け加えたもの

E 振り返りと感想については、3～4の項目に分けた自由記述方式

質問紙：他者評定

適応指導教室の指導員4名に、訓練群の生徒1人ひとりについて回答を求めた

A 自己表現については、研究Iと同じもののうち他者から評価できると思われた21項目

B 適応感については、上記の自己評定と同じもののうち他者から評価できると思われた20項目

C 非言語的行動については、表情として「明るい」から「暗い」の5件法、活動意欲として「ある」から「全く無い」の5件法、周りへの配慮として「ある」から「全く無い」の5件法、友達との関係として「うまくできている」から「うまくできていない」の5件法

D その他の変化について、自由記述方式

手続き：被調査者に対し、トレーニング開始前(2008年12月)とトレーニング終了後(2009年3月)に質問紙の自己評定A～Dに回答させた。訓練群の方は筆者が、統制群の方はB適応指導教室の指導員が回答を求めた。自己評定Eについては、筆者が毎回のトレーニングの後、訓練群にのみ回答を求めた。

また、他者評定については、A適応指導教室の指導員に訓練群のトレーニング実施前後に、訓練群の一人ひとりについてA～Cに回答を求め、Dにはトレーニング終了後回答を求めた。

トレーニング実施期間と頻度：2009年1月から3月の期間、1週間に1回(計7回)トレーニングを実施した。1回の時間は60分であった。トレーニングは、基本的には、訓練群に対し筆者がトレーナーとしてほぼ一人で行ったが、内容により指導員1人が補助トレーナーとして加わることもあった。

トレーニングの内容：Table 6に示した。

Table 6 アサーショントレーニングの内容

セッション	内 容
1	アサーショントレーニングって？
2	3通りの自己表現の違い
3	3通りの自己表現の特徴と自分と相手の気持ちの違い
4	うまく断わる方法
5	「頼む」ということと頼み方
6	怒りへのコントロール
7	アサーショントレーニングのまとめ

3. 3. 結果

3. 3. 1. 訓練群、統制群の事前比較

Table 7 訓練群・統制群における事前の自己表現、自尊感情、適応感の下位尺度得点および不登校感情得点の平均と標準偏差

		訓練群		統制群		t 値
自己表現	アサーション	n=5	29.0(9.70)	n=4	28.8(2.22)	0.05
	攻撃的	n=5	17.4(3.65)	n=4	22.3(4.35)	-1.82
	受け身的	n=5	30.2(8.82)	n=4	33.3(5.91)	-0.59
感情自尊	社会領域	n=5	24.0(7.65)	n=4	17.8(5.85)	1.34
	自己価値	n=5	19.8(9.26)	n=5	20.8(6.34)	-0.20
適応感	居心地の良さ	n=5	41.8(13.97)	n=6	41.8(8.35)	-0.01
	課題・目的の存在	n=5	26.4(5.73)	n=6	23.7(2.07)	1.01
	被信頼感・受容感	n=5	19.0(9.06)	n=5	14.6(6.07)	0.90
	劣等感の無さ	n=5	19.6(5.90)	n=5	21.8(5.89)	-0.59
不登校感情		n=5	5.2(2.50)	n=6	5.8(1.47)	-0.53

()内は標準偏差

訓練群、統制群がトレーニング前には差が無いことを確かめるために、両群の事前の自己表現、自尊感情、適応感、不登校感情について、それぞれの下位尺度ごとの得点の平均値と標準偏差を求めt検定を行った。結果は、Table 7に示された通り、いずれにおいても有意な差は認められず、トレーニング開始前には自己表現、自尊感情、適応感、不登校感情において両群に差がなく、同じレベルであると見なされた。

自己イメージについても、両群を比較しようとしたが、分析可能な者が訓練群3名、統制群2名であったため、ここでは分析を行わなかった。

3. 3. 2. 訓練群、統制群の事後比較

トレーニング終了後、訓練群が統制群に比べ、自己表現、自尊感情、適応感、不登校感情において改善がみられたかどうか調べるために、両群間でトレーニング終了後の得点をもとにt検定を行った。その結果、Table 8に示された通り、アサーションや自己価値、居心地の良さに訓練効果らしきものが見られたが、統計的に有意な差ではなかった。したがって、トレーニング後、訓練群が統制群に比べ、自己表現や自尊感情、適応感が高まり、また不登校感情が減少したとは言えず、アサーショントレーニングによる効果を認めることができなかった。

Table 8 訓練群・統制群における事後の自己表現、自尊感情、適応感の下位尺度得点および不登校感情得点の平均と標準偏差

		訓練群	統制群	t 値
自己表現	アサーション	n=5 33.6(7.34)	n=4 27.0(2.16)	1.91
	攻撃的	n=5 24.0(4.36)	n=4 22.8(5.68)	0.38
	受け身的	n=5 31.2(9.04)	n=4 33.5(7.51)	-0.41
自尊感情	社会領域	n=5 20.6(5.32)	n=4 18.8(4.35)	0.56
	自己価値	n=5 22.4(9.76)	n=5 21.4(7.60)	0.18
適応感	居心地の良さ	n=5 44.0(10.68)	n=6 37.8(9.56)	1.01
	課題・目的の存在	n=5 25.8(6.87)	n=6 23.8(8.09)	0.43
	被信頼感・受容感	n=5 16.8(6.57)	n=5 14.2(4.76)	0.72
	劣等感の無さ	n=5 19.4(3.85)	n=5 20.6(5.94)	-0.38
不登校感情		n=5 5.4(2.30)	n=6 5.2(1.47)	0.20

()内は標準偏差

3. 3. 3. 訓練群、統制群の事後と事前の差の比較

訓練群と統制群、それぞれの事後得点と事前得点の差を比較することで、訓練群にトレーニングによる変化があったと言えるかどうかを検討した。訓練群、統制群の自己表現、自尊感情、適応感の下位尺度における事前得点と事後得点の差（事後得点－事前得点）の平均値と標準偏差を求め、t 検定を行った。不登校感情についても、事後得点から事前得点を引いたものの平均値、および標準偏差を求め、同じように t 検定を行った。その結果を Table 9 に示す。

ここでもやはり、自己表現、自尊感情、適応感、不登校感情のいずれにおいても訓練群、統制群間に有意な差は認められなかった。しかし、アサーションについては差の平均値に訓練効果らしきものが見られ、訓練群の方が統制群に比べ差が大きく、プラスの方に变化したことが認められた。しかしながら、有意な差ではないことから、トレーニングを行った訓練群とトレーニングを行わなかった統制群の間に、自己表現や自尊感情、教室への適応感、原籍の学校に対する不登校感情の違いはなかったという結果になり、今回もトレーニングによる効果を見出すことができなかった。

Table 9 訓練群・統制群における自己表現、自尊感情、適応感の下位尺度および不登校感情の事後得点と事前得点の差の平均と標準偏差

		訓練群	統制群	t 値
自己表現	アサーション	n=5 4.6(7.47)	n=4 -1.8(2.75)	-1.60
	攻撃的	n=5 6.6(5.98)	n=4 0.5(3.70)	-1.77
	受け身的	n=5 1.0(4.95)	n=4 0.3(7.72)	-0.18
自尊感情	社会領域	n=5 -3.4(4.04)	n=4 1.0(4.76)	1.50
	自己価値	n=5 2.6(3.51)	n=5 0.6(4.28)	-0.81
適応感	居心地の良さ	n=5 2.2(12.76)	n=6 -4.0(6.75)	-1.04
	課題・目的の存在	n=5 -0.6(5.03)	n=6 0.2(7.36)	0.20
	被信頼感・受容感	n=5 -2.2(5.45)	n=5 1.8(5.54)	1.15
	劣等感の無さ	n=5 -0.2(6.57)	n=5 -1.0(1.41)	-0.27
不登校感情		n=5 0.2(0.84)	n=6 -0.7(1.51)	-1.14

()内は標準偏差

3. 3. 4. 訓練群の事後と事前の比較

訓練群だけを取り出して、トレーニング開始前と終了後で、自己表現、自尊感情、および現在通っている

教室への適応感に違いがあるかどうかを調べた。それぞれの下位尺度において、事前得点と事後得点の平均値と標準偏差を求めた。不登校感情についても、事前得点と事後得点の平均値、および標準偏差を求めた。尺度全てにおいて、訓練前と訓練後の間で t 検定を実施し、Table 10 にその結果を示した。結果は、自己表現、自尊感情、適応感、不登校感情のいずれにも訓練前と訓練後の間に明確な差は認められなかった。よって、訓練群がトレーニングを開始する前と終了した後では、自己表現や自尊感情、教室への適応感、原籍の学校に対する不登校感情に違いはなく、トレーニングによる効果はなかったということになった。

Table 10 訓練群における訓練前後の自己表現、自尊感情、適応感の下位尺度得点および不登校感情得点の平均と標準偏差 n=5

		訓練前	訓練後	t 値
自己表現	アサーション	29.0(9.70)	33.6(7.34)	-1.38
	攻撃的	17.4(3.65)	24.0(4.36)	-2.47
	受け身的	30.2(8.82)	31.2(9.04)	-0.45
自尊感情	社会領域	24.0(7.65)	20.6(5.32)	1.88
	自己価値	19.8(9.26)	22.4(9.76)	-1.66
適応感	居心地の良さ	41.8(13.97)	44.0(10.68)	-0.39
	課題・目的の存在	26.4(5.73)	25.8(6.87)	0.27
	被信頼感・受容感	19.0(9.06)	16.8(6.57)	0.90
	劣等感の無さ	19.6(5.90)	19.4(3.85)	0.07
不登校感情		5.2(2.49)	5.4(2.30)	-0.54

()内は標準偏差

自己イメージの変化については、アサーショントレーニング開始前と終了後の変化を個別に扱った。訓練群の訓練前得点と訓練後得点、および回答の状況を Table 11 に示し、以下に各生徒の特徴と分析の結果を記す。

Table 11 訓練群における自己イメージの訓練前得点と訓練後得点および回答の状況

	A 男	B 子	C 子	D 男	E 子
事前得点	1	-2	-2	-1	-1
事後得点	2	-2	-2	-2	-
回答状況	事前、事後ともに全て回答あり			事前に分類不能箇所あり 事後は全て回答あり	事前に無回答箇所あり 事後は全てに回答なし

・A 男 中学 2 年生 男子

年下の子どもの中には入っていきけるが、同年齢の中には入っていけない。人と争うことを避け、いやなことははっきり断れない。よく気が付き、やさしい反面、一途なところがあり、思い込むと周囲の目にも気にせず、突っ走るところがある。

訓練前と訓練後ともに肯定的イメージだったが、訓練後の方が得点が上昇した。

・B 子 中学 2 年生 女子

明るく、周囲に気を使うところもみられるが、自分の思いがあるにもかかわらず、それを他者に伝えられず他者に合わせるようにするところがある。独りで居ることが好きだと言い、自分から仲間に関わりかけ

ることは少ない。

訓練前と訓練後ともに否定的イメージだった。得点も変わりがなかった。

・C子 中学1年生 女子

人の中に入ることが苦手で集団行動ができない。1対1なら自分の気持ちを表すことができる。周囲に気を使い、一人でいる子に話しかけてあげられる。一方で、相手に強引に誘われると断れず、後で疲れてしまう時がある。頭では、どうすべきかわかっている。

訓練前と訓練後ともに否定的イメージだった。得点も変わりがなかった。

・D男 中学3年生 男子

大勢の中では自分を発揮することができず、強い者に流されやすい。少人数の中では明るく、おもしろいが、自分を大きく見せたいがり出任せを言うことがあるので信頼が薄い。

訓練前は、分類不能である回答と、否定的、両価・アンビバレント的に分かれていた。訓練後は、否定的と両価・アンビバレント的だった。

・E子 中学2年生 女子

友達は要らないと言って、特定の子とも交わり満足している。反面、人が自分に関わってくれることを待っている様などもある。自分勝手なところや頑固なところも見られ、自分への自信もないが、年下には優しくできる。

訓練前は、無回答と、否定的、両価・アンビバレント的に分かれていた。訓練後は、全てに回答がなかった。

以上のことから、訓練後、自己イメージにプラスの変化があったと言えるのはA男のみで、それ以外の者は、変化が現れなかったか、イメージが低下したと言わなければならない。A男については、肯定的なイメージが訓練後さらに上昇していた。

3. 3. 5. 訓練群の振り返りと感想

第1回目(1/14)感想

- ・A男 話し方がわかった。相手の事を思えば言えたらいいと思う。
- ・C子 皆言ってることと違う。多分同じ場面に立ったら言ってる事と違う事をすると思った。
- ・D男 自分の気持ちをはっきり言うのは、いいと思います。けど、相手の気持ちも考えた方がいいと思います。

第2回目(1/21)感想

- ・C子 自分が言う発言によって相手の気持ちがまったく変わらと思った。

第3回目(1/28)振り返りおよび感想

- ・E子 (今後の自分の表現について) 少しは相手の気持ちも考えよう。
- ・C子 (感想) もっと自分の意見を主張できる子になりたい。若干話し辛かった。でも最終的にはよかった。自分の話をして気持ちが楽になった。

第4回目(2/4)振り返り(今までの断り方と今後の断り方について)

- ・B子 (今まで) 攻撃的になって断った。今後も同じ…あ、ちょっとアサーション入れよう
- ・C子 絶対に断れない。その場になったら上手く言えやんと思う。

第5回目(2/18)振り返り(頼む側の練習後)

- ・B子 そんなにしつこく頼まなくても…
- ・C子 堂々と言わなあかんと思った。
- ・E子 ワガママやなあーって思った 自分が。

第6回目(2/25)振り返り(今までの怒りの表し方と今後の怒りの表し方について)

- ・A男 (今まで) 物にあたる。これからは深呼吸
- ・C子 (今まで) 自分が情けないと思った。これからは、人の話をきく。

第7回目(3/4)感想

- ・C子 とても勉強になった、たのしかった、人の気持ちについて考えることができた。自分を見つめ直すことができた。アサーションを今後生かしていこうと思った。

3. 3. 6. 訓練群に対する事前と事後の他者評価の比較

訓練群の事前と事後において、他者から見て変化があったと言えるかどうかをみるために、指導員による自己表現、非言語的行動、適応感の評価に対し事前得点と事後得点をもとにも検定を行った。それぞれの下位尺度の事前得点と事後得点の平均と標準偏差を求めた。その結果、自己表現、非言語的行動、適応感とも有意な差は得られなかった。よって、他者から見て、訓練群がトレーニングを開始する前と終了した後では、自己表現や非言語的行動、教室への適応感に変化がなかったという結果になった。その他の変化については、以下に記す。

- ・A男 訓練前は一人で居ることが多かったが、訓練後は年下の子となら遊べるようになった。周囲に対し気配りできるが、おせっかいな面もみられた。
- ・B子 訓練前、訓練後とも同性とのかかわりがうまくできず、本当の自分を表そうとしていないようで、特に変化が感じられなかった。
- ・C子 訓練前、訓練後とも集団の中に入ることができず、特に変化はなかったように思われるが、トレーニングに対し参加意欲が高く、楽しめた様子であった。
- ・D男 訓練前は明るいが誇張表現や暴言があった。訓練後は少し落ち着きを見せ、自分の気持ちを表現し、人の話も聞けるようになった。
- ・E子 訓練前は興味のあることだけ活動していたが、訓練後は、苦手な学習にも取り組み、自分の学習状況を受け入れられるようになった。人との関わりは、訓練前、訓練後とも表面的なもので変わりがなかった。

以上のことから、訓練前後の変化について、良い方に変わった者もあったが、特に変わった様子が見られない者もあった。また、個人の中でも成長した面と変わらない面が見られた。ただ、変化のあった部分でも、それらがトレーニングの効果によるものなのか、中学生という成長期にみられる発達によるものなのかは明らかではない。

3. 3. 7. 統制群の事後と事前の比較

訓練群がトレーニングを始める前の12月と終わった後の3月で、統制群において、自己表現、自尊感情、および現在通っている教室への適応感に変化があるかどうか調べるために、それぞれの下位尺度において、12月の得点と3月の得点の平均値と標準偏差を求めた。不登校感情についても、同様に平均値と標準偏差を求めた。12月と3月の間でt検定を実施し、Table12にその結果を示した。分析の結果、自己表現、自尊感情、適応感、不登校感情のいずれにも12月と3月に有意な差はなかった。したがって、アサーショントレーニングを行わない群で、3カ月経過しても自己表現、自尊感情、適応感、不登校感情に変わりがないことが示された。

Table12 統制群における12月と3月の自己表現、自尊感情、適応感の下位尺度得点および不登校感情得点の平均と標準偏差

			12月	3月	t 値
自己表現	アサーション	n= 5	28.8(2.22)	27.0(2.16)	1.27
	攻撃的	n= 5	22.3(4.35)	22.8(5.68)	-0.27
	受け身的	n= 5	33.3(5.91)	33.5(7.51)	-0.07
自尊感情	社会領域	n= 5	17.8(5.85)	18.8(4.35)	-0.42
	自己価値	n= 5	20.8(6.34)	21.4(7.60)	-0.31
適応感	居心地の良さ	n= 5	41.8(8.35)	37.8(9.56)	1.45
	課題・目的の存在	n= 5	23.7(2.07)	23.8(8.09)	-0.06
	被信頼感・受容感	n= 5	14.6(6.07)	16.4(7.16)	-0.73
	劣等感の無さ	n= 5	21.8(5.89)	20.8(6.06)	1.58
不登校感情		n= 5	5.8(1.47)	5.2(1.47)	1.09

()内は標準偏差

自己イメージの変化については、訓練群同様に個別に扱った。統制群の12月得点と3月得点、および回答の状況をTable13に示し、以下に分析の結果を記す。

Table13 統制群における自己イメージの12月得点と3月得点および回答の状況

	F 男	G 子	H 子	I 男	J 男	K 男
12月得点	3	-1	0	0	—	—
3月得点	0	1	—	—	—	-1
12月の回答状況	全てに回答	無回答箇所あり	分類不能箇所あり	全て分類不能	全て分類不能か無回答	
3月の回答状況	全てに回答	全て回答なし	全て回答なし	全て回答なし	分類不能箇所あり	

- ・ F 男 中学1年生 男子
12月は肯定的イメージだったが、3月は肯定的、否定的、両価・アンビバレント的の3つのイメージに分かれていた。
- ・ G 子 中学3年生 女子
12月是否定的イメージだったのが、3月は肯定的イ

メージに変わった。

- ・ H 男 中学3年生 男子
12月はイメージが書かれていないか両価・アンビバレント的だった。3月は全項目に回答がなかった。
- ・ I 男 中学3年生 男子
12月は肯定的と否定的、分類不能であったが、3月は全項目に回答がなかった。
- ・ J 男 中学3年生 男子
12月は解答欄に「テキトー」と書かれていて分類不能だったが、3月は全項目に回答がなかった。
- ・ K 男 中学3年生 男子
12月は、解答欄に「×」と書かれているか、分類不能なことが書かれていた。3月是否定的イメージと分類不能なことが書かれていた。

以上、G子にのみ望ましい変化が見られ、あとの者はイメージが改善されないか、または不明であった。このことから、トレーニングしていない群では6名中1名において12月より3月の方が自己イメージがよくなり、5名においては12月より3月の方がイメージが低下しているか、もしくはイメージでなくなった、または意識的にイメージしなかったと言えるだろう。

3. 4. 考 察

アサーショントレーニングの効果に関し、まず訓練群と統制群の事後を比べた結果、訓練群の方に、トレーニング効果らしき変化が見られたが、統計的に有意ではなかった。つまり、訓練後、2群に自己表現、自尊感情、適応感および不登校感情の違いは見られず、トレーニングによる効果は見出されなかったと言わざるを得ない。渡辺・山本（2003）の研究でも、自己表現の下位尺度、「攻撃的」と「受け身的」については同様の結果が報告されていて、そこでは元々社会的スキルが高い者のみトレーニングの効果が現れ、それ以外の者には効果は認められなかったと述べられている。また、自尊感情についても同じことが示唆されている。

このことから考えて、本研究における対象者は不登校生で、訓練群、統制群ともに、元々社会的スキルは高いと言えない。それで、本研究でも自己表現や自尊感情に明確な変化が表れなかったのかもしれない。

自己イメージについては、分析対象者が2～3名であったので2群での比較はできなかった。

次に、訓練群のみでトレーニング前後の違いを比較してみたが、やはり、自己表現、自尊感情、適応感、および不登校感情に違いは認められず、ここにもアサーショントレーニングによる望ましい変化を見出すことができなかった。自己イメージについては、1名のみの向上にすぎなかった。

さらに、訓練群のトレーニング前後の変化を他者評価により検討したが、ここにも明らかな変化を測定することができなかった。

一方、統制群でも変化を調べてみたが、いずれにも差異を見ることができなかった。自己イメージについ

ても、1名のみ向上が確認されただけであった。

以上のことから、本研究では、アサーショントレーニングを行っても、自己表現や自尊感情の改善が促進され、自己イメージや適応感、不登校感情により影響が及ぼされるとは言えない結果になった。

トレーニングによる効果が現れなかった原因として、以下のようなことが考えられた。

第一に、前述したように、トレーニングの効果は元々の社会的スキルのレベルに関係し、それらが低い者には現れにくい傾向があるということである。なぜそうなのかは、今後研究を進めていかなければ明らかにはならないが、例えばスキルの低さに伴う対象者の理解力不足などがあるかもしれない。

第二に、調査対象者が少なかったということである。今回の研究では、教育現場では人道的に設けることが難しいとされる統制群を設定することはできたが、訓練群、統制群ともに5～6名という少ない人数であった。そのため、尺度によっては比較できないものがあったことや、統計的に比較が無理なところがあったと思われる。

第三に、訓練群に対し、アサーションやアサーショントレーニングの必要性を十分理解させることができていなかったということである。したがって、訓練群は、知識としてアサーションを学んだかもしれないが、それを必要なこととして受け止め、用いようとするところまで最終的に至らせられなかったのではないだろうか。藤枝・相川(2001)は、ソーシャルスキルトレーニングの有効性を高めるためには、参加する者が必要だと感じる目標スキルの選定が不可欠とするOgilvy(1994)の論を引用している。その見解からすると、本研究のトレーニング内容が必ずしも彼らが必要と感じるものではなかった可能性も考えられる。

また、渡辺・山本(2003)では、「中学生は、青年期の特徴として不安が強い、感情レベルで抑制され、実際の行動遂行が阻害される。良い行動と知りつつ目立つ行動は躊躇しがちだ」と論じられているが、このことから、本研究においても対象者は、頭ではアサーションが良いことであり必要であるとわかっているにも関わらず、それを用いることに抵抗があったのかもしれない。

第四の原因として、トレーニングの期間が、なお十分ではなかったということである。後藤ら(2001)は、ソーシャルスキルトレーニングにおいて明確な効果を見出せないのは、セッション数の少なさが一つの原因で、問題を抱えた児童には3～5セッションでは少なく、もっと長期にわたる継続的なトレーニングが必要であると述べている。本研究では、その点を考慮し、セッション数を7に増やして実施したが、さらに長い期間での取り組みが必要であったかもしれない。第三の原因とも関わるが、アサーションの大切さや必要性を十分に訴え学習意欲を喚起する時間や、一つのターゲットスキルに対し多くの例を挙げ、繰り返しリハーサルする時間の確保など、最低でも半年間程度トレ

ニングの継続が必要であったのではないだろうか。

トレーニングの効果が現れなかった第五の原因は、トレーナーがアサーショントレーニングについて研修を深められていなかったことが考えられる。後藤ら(2001)は、指導者の研修の深さがトレーニングの成功に大きく貢献すると述べている。トレーナーは、できれば専門家の指導を受けるなどして、的確にアサーションが身につくようなトレーニングの指導法を習得しておく必要があったと言えよう。そうすれば、第三の原因も解消できた可能性があるだろう。

以上、トレーニングが変化をもたらさなかった原因を挙げてきたが、柴橋(2005)では、中学生にアサーションを早急に求めることは難しく、アサーション獲得には、ゆっくりとした長い視点が必要であることを述べている。アサーションは、発達とともに徐々に獲得される部分があり、不安が高く友人と同じでありたいとの思いが強いこの時期は、アサーションの大切さとその方法が分かればよいと論じている。そうすれば、そのことを基盤に、高校生ぐらいでアサーションができる可能性が高いと言うのである。

このような見解からすると、本研究では訓練群にアサーションの大切さや方法の理解はさせることができたと言えるので、柴橋(2005)の示すところは、概ね達しられていると考えてよいのではないだろうか。また、本研究では、普段おとなしい生徒がトレーニング中に自分の経験を話し出すなど、全体的にもトレーニングに興味を示し、楽しみ、また前向きに取り組む姿勢が見られた。このことから、数字には表れないトレーニングの効果があったのではないかと考えられる。

今後トレーニングの有効性を見出し、不登校生のアサーションを引き出すためには、トレーニングの内容や展開の仕方を、対象者の社会的スキルレベルや発達段階、また必要性に合ったものに改めるということがまず必要であろう。そして、トレーニング中や日常生活の中で、仲間やトレーナー、指導者から好ましいフィードバックが得られる機会を数多く設けるようにするというのも重要であると思われる。

研究Ⅱでは、このような点を含め、今後さらに検討を重ねなければならないと思う。

4. 総合的考察

研究Ⅰから明らかにされたことは、不登校群は登校群に比べ、適切に自己を表現する力が弱く自尊感情が低いということであった。このことから、不登校生は学校において自分の思いをうまく他者に伝えられず、孤独に思ったり劣等感を抱いたりし、登校意欲を低下させているのではないかと推察された。しかし、今回の調査からは、自己表現と不登校感情、さらに、アサーションと自尊感情との間に相関が見出されなかったため、自己表現力を向上させることで不登校感情を低下させられるかどうかは分からない、あるいはアサーティブに自己表現できるようになっても自

尊感情が上がるとは言えないという結果になり、自己表現や自己評価の向上を通じて、不登校感情を低下せられるということは明らかにされなかった。

また、研究Ⅱでは、不登校生の自己表現力や自尊感情をアサーショントレーニングによって改善することができないかを検討したが、結果は、認知レベルにおいて、適切な表現の仕方を理解し、これまでの自分を振り返り、自分に不足しているものを意識することができた者も現れたが、実際の変化にはつながらず、全体的に、トレーニングによる効果を見出すことができなかった。自己イメージや適応感、不登校感情についても変わりがなかった。

以上の結果からは、不登校感情改善という目標を達成するためには、自己表現力ではない、もっと他の要因があったのではないかということが考えられる。それは、例えば絵画等、彼らの得意な分野を伸ばすことから自信をつけ、適応感を高めてゆき、不登校感情低下に結び付けるといったことなどである。彼らにとって、他者に認められる経験を積み重ねることは、対人不安を解消することであり、学校という大きな集団への適応のエネルギーになると考える。また、そういう中で、今回の研究で明らかになった彼らの自己表現力や自尊感情の弱さも次第に改善されていくのかもしれない。

以上、本研究に残された課題は多く、今後も不登校問題改善への検討を重ねていく必要がある。しかしながら、不登校生が後を絶たない現状を考えると、小さい頃から人と積極的に関わろうとする態度の育成や、人と接することの楽しさを感じられるような体験もまた、今以上に重要視されるべきではないかとも考えられる。

引用・参考文献

- 朝重香織・小椋たみ子 2001 不登校の心理について—普通学校中学生との比較— 神戸大学発達科学部研究紀要 第8巻 第2号
- 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理研究, 49, 371-381.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山巖 2001 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 カウンセリング研究 34, 127-135.
- 平木典子 1993 アサーション・トレーニング 日本精神技術

研究所.

- 粕谷貴志・河村茂雄 2004 中学生の学校不適応とソーシャル・スキルおよび自尊感情との関連—不登校群と一般群との比較— カウンセリング研究, 37, 107-114.
- 黒木幸敏 2005 アサーション・トレーニング—中学校教育とアサーション・トレーニング— 現代のエスプリ 450, 48-59 至文堂.
- 松山安雄・秋葉英則・北村絹江 児童の自己概念と学校に対する態度について 大阪教育大学紀要, 第Ⅳ, 30, 115-126.
- Ogilvy, C. O. 1994 Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. Educational Psychology, 14, 73-83.
- 大久保智生 2005 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, 53, 307-319.
- ロバート・E・アルベルティ マイケル・L・エモーズ 1994 自己主張トレーニング 日本語版 東京図書.
- 桜井茂男 1992 小学校高学年生における自己意識の検討 実験社会心理学研究, 32, 85-94.
- 柴橋祐子 1998 思春期の友人関係におけるアサーション能力育成の意識と主張性尺度研究の課題について カウンセリング研究, 31, 19-26.
- 柴橋祐子 2005 アサーション・トレーニング—青年期の人間関係におけるアサーションの意味— 現代のエスプリ 450, 110-122 至文堂.
- 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之 2002 教師のためのアサーション 金子書房.
- 谷井淳一・沢崎達夫 2002 適応指導教室における体験的活動が不登校児童生徒の回復過程に果たす役割に関する研究 平成11、12年度科学研究費補助金基盤研究(C) (2) 研究成果報告書.
- 梅本亮夫・河合隼雄・斉藤久美子・井出淑子・岡田康伸 1974 IMQ作成の試み 京都大学教育学部紀要, XVIII, 154-170.
- 渡辺弥生・山本弘一 2003 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—中学校および適応指導教室での実践— カウンセリング研究, 36, 195-205.
- 渡部玲二郎・稲川洋美 2002 児童用自己表現尺度の作成および認知的変数と情緒的変数が自己表現に及ぼす影響について カウンセリング研究, 35, 198-207.